

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

**REFORMA SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO W POLSCE
W DEBACIE PUBLICZNEJ**

Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)

**REFORMA SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO W POLSCE
W DEBACIE PUBLICZNEJ**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

**REFORMA SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO W POLSCE
W DEBACIE PUBLICZNEJ**

Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**
ŁÓDŹ 2017

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Katedra Socjologii Edukacji, 90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43

RECENZENT

Marek Kwiek

REDAKTOR INICJUJĄCY

Iwona Gos

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Stämpfli Polska Sp. z o.o.

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Shutterstock.com

© Copyright Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Łódź 2017
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07352.16.0.M

Ark. wyd. 21,0; ark. druk. 18,25

ISBN 978-83-8088-234-8

e-ISBN 978-83-8088-235-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział 1	
Szkolnictwo wyższe jako przedmiot badań i rozważań naukowych	13
1.1. O interdyscyplinarnych i socjologicznych badaniach szkolnictwa wyższego	15
1.2. Tradycja myślenia o rozwoju i reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce	21
1.3. Transformacje szkolnictwa wyższego w perspektywie teoretyczno-metodologicznej	30
1.4. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w zwierciadle debaty publicznej	35
1.4.1. Inspiracja socjologiczną i krytyczną analizą dyskursu publicznego	39
1.4.2. Inspiracja naukami o polityce publicznej i procesem deliberacji	45
1.4.3. Główne założenia przyjętej strategii badawczej	51
Rozdział 2	
Przemiany szkół wyższych w debacie naukowej	59
2.1. Polaryzacja dyskusji akademickiej o szkolnictwie wyższym i jego instytucjach	61
2.1.1. Koronne racje na gruncie stanowiska idealistyczno-humanistycznego	69
2.1.2. Kluczowa argumentacja na gruncie stanowiska pragmatyczno-rynkowego	74
2.2. Konsekwencje polaryzacji debaty naukowej dla polityki szkolnictwa wyższego	78
Rozdział 3	
Polityka i działania strategiczne wobec szkolnictwa wyższego	85
3.1. Polityka unijna wobec szkolnictwa wyższego jako ponadnarodowy kurs rozwoju	87
3.2. Krajowa polityka wobec szkolnictwa wyższego jako translacja polityki unijnej	95
3.3. Państwo a interesariusze środowiskowi w polityce wobec uniwersytetów	111
3.4. Uwagi o tworzeniu polityki – teoria <i>versus</i> praktyka	137
Rozdział 4	
Legislacyjny wymiar polityki i reformy systemu	
– obraz <i>in statu nascendi</i>	145
4.1. Ramy prawne dla systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990–2005	148
4.2. Historia nowelizowania Prawa o szkolnictwie wyższym w latach 2005–2011	153
4.3. Dopełnianie czy naprawianie Prawa o szkolnictwie wyższym w latach 2011–2015?	163
4.4. Uwagi o tworzeniu prawa – teoria <i>versus</i> praktyka	176

Rozdział 5

Oblicze reformy szkolnictwa wyższego w debacie publicystycznej **189**

5.1. Komentarz do działań reformatorskich rządu w latach 1990–2005	193
5.2. Relacjonowanie procesu nowelizowania ustawy w latach 2005–2011	206
5.3. Odwołania do dalszych nowelizacji prawa w latach 2011–2015	219
5.4. Uwagi o roli publicystyki i specyfice debaty medialnej	225

Rozdział 6

**Recenzja reformy szkolnictwa wyższego – próba analizy
*in statu praesenti*** **229**

6.1. Konceptualizacja jakości reformy – dylematy metodologiczne	230
6.2. Dwukierunkowa propozycja oceny jakości reformy	232
6.2.1. Analiza merytoryczna reformy w kontekście domen neoliberalnej logiki	233
6.2.2. Analiza formalna reformy w kontekście neoliberalnych kanonów reformowania	237

Postscriptum

Wkład i niedostatki debaty o reformowaniu **253**

Bibliografia	255
Spis tabel i ramek	289
O autorce	291

Wprowadzenie

[...] socjolog powinien także siebie i to, co robi, interpretować w sposób socjologiczny – jako wytwór społecznych warunków, produkt i zarazem wkład do debaty, która właśnie się toczy¹.

Jako socjolog szkolnictwa wyższego czuję się zobowiązana do zabrania głosu w debacie o szkolnictwie wyższym toczonej na gruncie polskim, gdyż boleję nad jej stosunkowo niewielką rolą w projektowaniu polityki i w reformowaniu polskiego szkolnictwa wyższego. Jest to zatem głos nie tylko o jakości reformy, ale też o jakości debaty na temat szkolnictwa wyższego w Polsce. Zarządzanie (czy szerzej – rządzenie) przez państwo tak ważnym z perspektywy cywilizacyjnej sektorem, zwłaszcza w warunkach odrodzonej po 1989 r. demokracji, nie powinno odbywać się jedynie pod dyktando polityków i urzędników, zwłaszcza dopiero nabierających wprawy w prowadzeniu polityki i reformowaniu zgodnie z zasadami sprawdzonymi w krajach wysoko rozwiniętych. Społeczeństwo reprezentowane przez interesariuszy szkolnictwa wyższego (czyli wszystkich tych, którym losy tego sektora nie są obojętne i mają z nim jakieś związki) także może mieć realny wpływ na kształt i przebieg reform, właśnie poprzez aktywny i merytoryczny zasadny udział w debacie publicznej. Stąd pomysł, by przedmiotem badań socjologa szkolnictwa wyższego stała się debata wokół reformowania i jej potencjalny wpływ na kształt tych reform.

Problematyka szkolnictwa wyższego od lat stanowi pole zainteresowań przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych w Polsce, w większym bądź mniej-

1 I. Białecki, *Potencjał implementacyjny*, rozmowa z dr. hab. Ireneuszem Białeckim, prof. UW, dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, „Forum Akademickie” 2010, nr 4, <https://forumakademickie.pl/fa/2010/04/potencjal-implementacyjny> [dostęp: 2.03.2015].

szym zakresie, rzadko jednak podejmowane były próby badania debaty publicznej na ten temat. Jeśli istnieją takowe przykłady, są dość detalicznej natury: wąskie, ograniczone do krótkiego przedziału czasowego i dotyczące zazwyczaj jednego jej wymiaru – głównie akademickiego, czasami publicystycznego, rzadko zaś *stricte* polityczno-legislacyjnego. Tymczasem procesy reformowania szkolnictwa wyższego prowokują szereg dyskusji nie tylko w zakresie głównych przesłanek reform, które komentowane są przez reprezentantów świata akademickiego w ramach debaty o mniej lub bardziej naukowej konwencji. Interesujący dla badacza szkolnictwa wyższego może być również sam proces bardziej i mniej formalnego zaangażowania interesariuszy w projektowanie zmian. Umieszczając ów proces w szerszych ramach debaty publicznej, wraz z jej polityczno-legislacyjnym, akademickim i publicystycznym wydaniem, otrzymujemy komplementarny obraz tego, jak postrzegana jest reforma szkolnictwa wyższego przez wszystkich zainteresowanych przemianami tego sektora w Polsce. Możliwe na tej podstawie jest również zdiagnozowanie, na ile debata ta jest konstruktywna dla polityki szkolnictwa wyższego, nie tylko w zakresie proponowanych rozwiązań, ale i równie ważnych sposobów komunikowania tych rozwiązań w ramach mechanizmów typowych dla danego wymiaru debaty.

Celem proponowanej rozprawy jest zatem socjologiczna (aczkolwiek zorientowana interdyscyplinarnie) egzemplifikacja i ocena procesów reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990–2015 poprzez pryzmat debaty publicznej. Z racji wielowątkowości obranej problematyki i bogactwa materiału wygenerowanego w debacie, świadomie uwaga badawcza skoncentrowana została na samym sektorze szkolnictwa wyższego, z uwzględnieniem spraw nauki tam, gdzie to było najbardziej zasadne. Przyświecały jej trzy generalne tezy: (1) o potrzebie dostrzeżenia w procesie formułowania polityki szkolnictwa wyższego fundamentalnej roli debaty publicznej; (2) o znaczeniu dla polityki wielowymiarowości debaty ze względu na odmienne funkcje poszczególnych jej wymiarów; (3) o konieczności sprzęgnięcia w ramach toczonej debaty publicznej przedmiotowej koncepcji reform ze sztuką reformowania. Przyjęcie powyższych tez przy jednoczesnym połączeniu różnych podejść inter- i intradyscyplinarnych pozwoliło na kompleksową, a przy tym skrupulatną analizę debaty publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Jest to zatem swego rodzaju historia reformowania – jednak z przewagą wymiaru procesualnego nad przedmiotowym – obejmująca ćwierć wieku funkcjonowania Polski w warunkach demokracji i gospodarki rynkowej, w tym dekadę członkostwa w UE.

Na książkę składa się sześć rozdziałów. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Szkolnictwo wyższe jako przedmiot badań i rozważań naukowych*, starałam się przede wszystkim zarysować własne pole zainteresowań naukowych i opisać przyjętą strategię badawczą. Wcześniej jednak skoncentrowałam się na interdyscyplinarności badań nad szkolnictwem wyższym i roli socjologii w tym nurcie tematyczno-badawczym. Podjęłam też próbę wskazania ram teoretyczno-meto-

dologicznych dla problematyki transformacji szkolnictwa wyższego, z uwzględnieniem perspektywy neoinstytucjonalnej – najbliższej konceptualnie socjologicznej analizie polityki publicznej oraz stanowiącej tło dla analizy procesów reformowania szkolnictwa wyższego. Za ważny aspekt badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce uznałam myśl socjologiczną czasów PRL dotyczącą bezpośrednio tego sektora, przede wszystkim w rozważaniach Jana Szczepańskiego. Pomimo innych warunków ustrojowych, a zatem i społeczno-polityczno-gospodarczych, wskazówki dotyczące reformowania ówczesnego systemu szkolnictwa wyższego pozostają zadziwiająco aktualne i – w moim przeświadczeniu – niezwykle przydatne współcześnie. Rozdział pierwszy stanowi również klasyczną platformę dla zaprezentowania własnego podejścia badawczego. Wychodzę tu od dwóch rodzajów inspiracji, które motywowały mnie do podjęcia się analizy debaty publicznej wokół szkolnictwa wyższego. Pierwsza z nich to socjologiczna i krytyczna analiza dyskursu publicznego jako przykład badań skoncentrowanych na debacie publicznej, przydatny zwłaszcza w analizie debaty medialnej. Drugi obszar, który mnie zainspirował do poszukiwań ram koncepcyjnych dla analizy procesu reformowania i, szerzej, polityki szkolnictwa wyższego, to stosunkowo nowa w Polsce dyscyplina naukowa – nauki o polityce publicznej i nieco politologiczna kwestia procesu deliberacji w ramach polityki publicznej. Te dwa nurty stworzyły swoistą kanwę dla przyjętej przeze mnie strategii badawczej ukierunkowanej na zaprezentowanie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce przez pryzmat debaty publicznej – w jej trzech wymiarach: naukowym/akademickim, rządowym (strategicznym i ustawodawczym) oraz publicystycznym. Przyjęłam przy tym, że debata publiczna nie tylko odzwierciedla pewne działania polityczne (w sensie polityki szkolnictwa wyższego), ale też oddziałuje na nie niejako zwrotnie. Poza tym starałam się udowodnić, iż każdy z wymiarów debaty ma swoją specyfikę i ze względu na nią należy upatrywać nieco innego wpływu danego rodzaju debaty na politykę oraz procesy reformowania.

Rozdział drugi, zatytułowany *Przemiany szkół wyższych w debacie naukowej*, dotyczy wyłącznie debaty wokół szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim uniwersytetów (jako instytucji, która przechodzi najbardziej widoczną ewolucję od tradycyjnego modelu Humboldta do modelu uczelni typu przedsiębiorczego). Ów akademicki punkt widzenia stanowi bowiem – a w zasadzie stanowić powinien – fundament dla głównych założeń polityki szkolnictwa wyższego i wytyczać kierunki reformowania sektora uczelni. Polska debata akademicka nie do końca spełnia tę rolę, ogniskując się zbyt mocno na podkreślaniu różnic pomiędzy zwolennikami odmiennych wizji uniwersytetu, co skutkuje polaryzacją dyskursu i brakiem konsensu służącego poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań. Dla tego analizie poddana została argumentacja stronników orientacji idealistyczno-humanistycznej oraz osobno stronników formacji pragmatyczno-rynkowej. Nazywam owe orientacje formacjami, gdyż w debacie nie dostrzegam zbyt wielu przesłanek świadczących o dialogu pomiędzy nimi, jest natomiast wyraźna

opozycja stanowisk. Niemniej jednak w debacie akademickiej można odnaleźć świadectwa poszukiwania kompromisu pomiędzy formacjami, na które zwracam uwagę w końcowej części rozdziału. Jest to relatywnie krótka (w porównaniu z pozostałymi rozdziałami) rekonstrukcja rodzimej debaty, która ma głównie stanowić tło dla dalszych analiz *stricte* związanych z polityką szkolnictwa wyższego.

Debata rządowa, podzielona na odłam strategiczny i odłam ustawodawczy, wymagała ode mnie omówienia w ramach dwóch osobnych rozdziałów. Pierwszemu odłamowi poświęciłam rozdział trzeci pt. *Polityka i działania strategiczne wobec szkolnictwa wyższego*, w którym chciałam pokazać, jaki kurs obrała w Polsce polityka szkolnictwa wyższego pod wpływem polityki unijnej. Rozdział obejmuje zatem analizę najważniejszych dokumentów wytyczających kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów, w polityce unijnej. Jego zasadniczym zadaniem jest jednak pokazanie ewolucji podejścia do myślenia strategicznego o szkolnictwie wyższym w Polsce, przy zasygnalizowaniu kosztów zaniechania, a następnie opóźnień w kształtowaniu krajowej polityki szkolnictwa wyższego. Do rozdziału dołączyłam część poświęconą dialogowi z interesariuszami środowiskowymi szkolnictwa wyższego, aby nawiązać do wiodącej osi sporu pomiędzy rynkowymi pragmatykami i idealistycznymi humanistami z debaty akademickiej. W analizowanej przeze mnie debacie pomiędzy rządem (a dokładnie Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego) a interesariuszami – owymi interesariuszami są przedstawiciele środowiska akademickiego. Ich wypowiedzi nie mają tu naukowego charakteru ani nie spełniają typowo poznawczej roli, stąd umiejscowienie tego fragmentu w ramach rozdziału trzeciego. Stanowiska interesariuszy zreferowałam zgodnie z etapami prac nad ustawami związanymi bezpośrednio ze szkolnictwem wyższym. W ostatniej części rozdziału zaprezentowane zostały uwagi na temat tworzenia polityki, łączące strategiczny imperatyw rozwoju społeczno-gospodarczego z politycznym kursem na dobre rządzenie.

Odłam ustawodawczy debaty rządowej jest przedmiotem analiz w ramach rozdziału czwartego, zatytułowanego *Legislacyjny wymiar polityki i reformy – obraz in statu nascendi*. Przyjęłam w nim chronologiczną konstrukcję dla omówienia przebiegu angażowania interesariuszy w proces ustawodawczy w ramach konsultacji społecznych. Wyróżniłam trzy okresy: 1990–2005 (od czasu pierwszej potransformacyjnej ustawy do Prawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r.), 2005–2011 (od ustawy z 2005 r. do dużej i głośniejszej jej nowelizacji z 2011 r.) oraz 2011–2015 (kolejne niewielkie nowelizacje Prawa o szkolnictwie wyższym). Rozdział zwieńczają uwagi o tworzeniu prawa, które nawiązują nie tylko do socjologii prawa, lecz także nauk o polityce publicznej.

Rozdział piąty, *Oblicze reformy szkolnictwa wyższego w debacie publicystycznej*, odwołuje się do przyjętej wyżej struktury chronologicznej. Obejmuje analizę artykułów prasowych i publicystycznych z lat 1990–2015 pogrupowanych według wiodących w owym czasie wątków tematycznych. W ostatniej części rozdziału dokonuję próby podsumowania debaty publicystycznej, wskazując na jej koloni-

zację przez dyskurs rządowy. Kolonizację tę traktuję jako swoiste dopełnienie typowej dla MNiSW narracji proreformatorskiej, a nie tylko przykład krytykowanej przez analityków dyskursu hegemonii narracji neoliberalnej. Dobór tekstów do analizy, celowo zorientowany na media sprzyjające ideologii neoliberalnej, miał posłużyć zilustrowaniu tych samych ujęć reformy, co w debacie rządowej, jednak w tym lżejszym i bardziej subiektywnym publicystycznym wydaniu.

Ostatni, szósty rozdział książki, pt. *Recenzja reformy szkolnictwa wyższego – próba analizy in statu praesenti*, ma ambitne zadanie dokonania swego rodzaju oceny reformy. Jednak nie jest to typowa ewaluacja, na co wskazują przywołane dylematy metodologiczne w konceptualizacji jakości reformy. Określenie „recenzja” reformy szkolnictwa wyższego to metafora recenzji swego rodzaju spektaklu o reformie, jaki proponuje debata publiczna. Recenzja koncentruje się na dwóch aspektach reformy widzianej przez pryzmat debaty: analizie merytorycznej oraz analizie formalnej, jednak z przewagą tej drugiej (praktycznie pomijanej w rodzimych naukowych analizach). To propozycja połączenia dwóch obszarów zagadnień, które analizowane każde z osobna niosą niepełną wartość praktyczną dla powodzenia reform i polityki szkolnictwa wyższego. Jednak ujęte jako komplementarne pokazują, że opanowana sztuka reformowania może prowadzić do bardziej optymalnych dla szkolnictwa wyższego rozwiązań merytorycznych dzięki wykorzystanemu w niej procesowi deliberacji, służącemu konsensusowi tam, gdzie bez rzeczowego dialogu nie byłoby możliwości uzgodnienia przeciwieństw.

W *Postscriptum* wskazuję wkład poszczególnych omawianych wymiarów debaty w ogólną debatę i niedostatki każdego z nich – ze względu na potencjalne powodzenie reform.

Na treść i kształt niniejszej książki pośrednio, bo za sprawą poznawczych emanacji, wpływ miały trzy osoby. W pierwszej kolejności chciałabym podziękować za 8 lat inspiracji i merytorycznych konsultacji dr. hab. Kazimierzowi Musiałowi, prof. UG, który miał nieoceniony wpływ na ukierunkowanie moich poszukiwań naukowych. Dziękuję mu szczególnie za liczne okazje do wymiany intelektualnej i owocną współpracę publikacyjną, która wpływała na postępy moich własnych prac.

Równie ważny wkład w kształtowanie mojego postrzegania kwestii reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce miał prof. Marek Kwiek z UAM, którego liczne artykuły i książki nie tylko zagrzewały mnie intelektualnie, lecz także wyznaczały drogę poszukiwań badawczych i stanowiły doskonały grunt dla kształtowania własnego, choć bardziej socjologicznego podejścia. Jestem ogromnie wdzięczna Profesorowi za zgodę na podjęcie się recenzji wydawniczej niniejszej książki.

Podobną rolę w ewolucji mojego podejścia do badań szkolnictwa wyższego odegrał dr Dominik Antonowicz, który stanowił dla mnie wzór godny naśla-

dowania w socjologicznym podejściu do zagadnień szkolnictwa wyższego. Natomiast jego książka *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*² ugruntowała mnie w przekonaniu, jak ważna – z perspektywy zarówno socjologicznej, jak i interdyscyplinarnych badań nad szkolnictwem wyższym – jest analiza debaty publicznej wokół procesów reformowania szkolnictwa wyższego. Sądzę, że moja książka stanowi niezwykle potrzebną socjologiczną ilustrację owego „lokalnego” ujęcia przemian szkolnictwa wyższego, o których wspomina on w swojej rozprawie.

Oczywiście praca nad książką nie byłaby możliwa bez codziennej obecności przy mnie mojego męża Roberta i syna Kajetana. Wsparcie psychiczne w tym trudnym czasie pracy nad publikacją dawało mi też wiele osób z kręgu mojej rodziny, przyjaciół, znajomych i współpracowników, za co serdecznie im dziękuję.

2 D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

Rozdział 1

Szkolnictwo wyższe jako przedmiot badań i rozważań naukowych

Ukonstytuowaniu się powszechnemu współcześnie – wielodyscyplinarnemu – rozumieniu problematyki szkolnictwa wyższego podwaliny dała przede wszystkim myśl filozoficzna XVIII w. Chodzi o idee zaszczerpione przez Wilhelma Humboldta, których XIX i XX-wieczna recepcja intelektualna, zwłaszcza w Niemczech (Gadamer, Jaspers, Habermas, Weber), dostarczyła wielu inspiracji dla współczesnych afirmatywnych i krytycznych rozważań dotyczących „mitu” Humboldta. Co interesujące, linię afirmatywną mieli reprezentować głównie filozofowie, natomiast linię krytyczną przede wszystkim socjologowie. Niezależnie od uwypuklanej w tych dyskusjach kwestii potencjału krytycznego instytucji akademickiej w warunkach zależności od władzy¹ – historycznie rzecz ujmując – przedmiotem pierwszych pogłębionych naukowych refleksji o szkolnictwie wyższym była przede wszystkim problematyka uniwersytetu.

Zdaniem Dominika Antonowicza (socjologa szkolnictwa wyższego) dyskurs filozoficzny sprowadzał się do trzech zasadniczych kwestii: (1) idei uniwersytetu i jego misji, (2) relacji między nowożytnym państwem a uniwersytetami, (3) zmian wewnątrz uniwersytetu, które jednak były pochodną szerszych przemian społeczno-ekonomicznych XX w.² Być może z tej przyczyny pojęcie „uniwersytet” jest traktowane przez niektórych akademików zajmujących się obecnie w Polsce badaniami w zakresie szkolnictwa wyższego (Antonowicz, Kwiek) jako synonim instytucji publicznej szkoły wyższej, która stanowi immanentny, ugruntowany długowiekową tradycją, element systemu szkolnictwa wyższego (*higher education*).

Filozoficzne ujęcie nie było jednak w stanie sprostać wymogom coraz bardziej problematyzującej się i jednocześnie atomizującej się, także naukowo, rzeczywistości instytucji uniwersytetów – zwłaszcza że jako reprezentujące „zatroskany

1 P. Sosnowska, *Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4 (60), s. 128, 141.

2 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 312–313.

głos uczonych” o kondycję uniwersytetu, jego tożsamość i jego przemiany, sprowadzało się do wypowiedzi w duchu publicystyki akademickiej, silnie normatywnej, nawet moralizatorskiej. Ów głos uczonych nie wynikał z systematycznych studiów nad instytucją uniwersytetu³. Kuszące jest, by powiedzieć, że charakteryzowała go swego rodzaju proklamacyjność i postulatywność w miejsce analitycznych dociekań. Ogromną potrzebę, więcej nawet – konieczność takich dociekań dostrzega Marek Kwiek (z wykształcenia filozof, pod względem aktywności naukowej – polski badacz szkolnictwa wyższego o międzynarodowej renomie), wprost krytykujący często amatorskie, publicystyczne, pozbawione mocnej metodologii i zamknięte w krajowych ramach naukowych badania uniwersytetów, które co najwyżej mogą być przydatne w podtrzymywaniu debaty publicznej, nie zaś w powiększaniu wiedzy o szkolnictwie wyższym⁴. Trudno wykazać, jakie dokładnie badania czy treści autor ma na myśli, jednak można domniemywać, iż chodzi mu najczęściej o wypowiedzi natury bardziej ideologicznej, formułowane okazynie, pozostające na marginesie nauki, których głównym celem jest deklaracja obrony tradycyjnej wizji uniwersytetu. Jako takie, zdaniem autora, mogą być jednak ważne z socjologicznego punktu widzenia⁵. Za jedynie słuszne w badaniach szkolnictwa wyższego na poziomie światowym Marek Kwiek uznaje takie myślenie o szkolnictwie wyższym, które nie tylko jest godne naukowej racji bytu ze względu na warsztat badacza, ale nie jest też monodyscyplinarne⁶. W przekonaniu autora świadoma metodologiczna decyzja uczonych, aby zrezygnować z podejścia jednostronnego na rzecz interdyscyplinarności pozwala na indywidualne i niespotykane do tej pory ujęcie tematu z wielu perspektyw. Sam temat jest bowiem wielopłaszczyznowy i żadna z tradycyjnych dyscyplin pojedynczo nie jest w stanie uchwycić istoty zmian instytucji uniwersytetu (publicznego uniwersytetu), który funkcjonuje obecnie w nowych kontekstach (konkurencyjności ekonomicznej) i ulega nowego rodzaju presjom (globalnym presjom, którym poddawane są wszelkie instytucje publiczne)⁷. W swojej otwartości na inne dyscypliny Marek Kwiek nie pozostaje odosobniony, gdyż w międzynarodowych badaniach szkolnictwa wyższego od lat promowana jest optyka wielodyscyplinarna, ale taka, której nie da się sprowadzić do prostej sumy studiów prowadzonych w ramach

3 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 313.

4 M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2015, s. 46 oraz idem, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 40.

5 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 40.

6 M. Kwiek, *Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego*, [w:] P. Orlik, K. Przybyszewski (red.), *Filozofia a sfera publiczna*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012.

7 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 183.

istniejących już dyscyplin⁸. Wystarczy wspomnieć Ronalda Barnetta, który w artykule *The purpose of higher education and the changing face of Academia*, pytając o aktualny stan i rolę „filozofii szkolnictwa wyższego” (*the philosophy of higher education*), akcentował zainteresowanie innych nauk (socjologii, teorii organizacji czy analiz polityki) transformacjami szkolnictwa wyższego oraz konieczność współpracy filozofów z badaczami reprezentującymi inne dziedziny i obszary badań (historię szkolnictwa wyższego, socjologię edukacji, psychologię, lingwistykę, studia nad dyskursem, studia kulturowe, studia w zakresie polityki, filozofię nauki, filozofię ogólną, studia porównawcze, studia organizacyjne itp.)⁹. Wydaje się zatem, że tak typowa dla badań nad szkolnictwem wyższym perspektywa interdyscyplinarna uwypukla szczególnie silną w tym obszarze potrzebę dialogu i współpracy pomiędzy dyscyplinami. Taka potrzeba jest szczególnie wyraźna na gruncie socjologii.

Powyższe wprowadzenie filozoficzno-historyczne ma za zadanie nakreślić tło dla proponowanego w tym rozdziale szkicu na temat znaczenia badań szkolnictwa wyższego i roli socjologii w tych badaniach, z uwzględnieniem jej rodzimego dorobku w tej dziedzinie. Z kolei osadzenie transformacji szkolnictwa wyższego w szerszej perspektywie teoretyczno-metodologicznej służy uzasadnieniu przyjętej w pracy strategii badawczej, która wyrosła z zainteresowania procesami instytucjonalizacji polityki publicznej, widzianymi wszakże przez pryzmat debaty publicznej.

1.1. O interdyscyplinarnych i socjologicznych badaniach szkolnictwa wyższego

A *propos* interdyscyplinarności w socjologii, Piotr Sztompka wyraźnie podkreślił, że „socjologia nie może izolować się, odgradzać się murem od innych nauk o człowieku, przeciwnie, musi korzystać z ich osiągnięć i ofiarowywać im własne”¹⁰. Elżbieta Tarkowska, pisząc o otwartości polskiej socjologii na dorobek innych dyscyplin, wprowadziła przydatne dla rozważań o złożoności badań nad szkolnictwem wyższym rozróżnienie na interdyscyplinarność dystrybutywną i atrybutywną. Pierwsza oznacza interdyscyplinarność w słabszym sensie, tj. „od ogólnej wzajemnej akceptacji i otwartości do prób pogłębienia wiedzy i utrwalenia współpracy, przenikania prowadzącego być może do stworzenia nowej perspektywy”. Drugi

8 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 322.

9 R. Barnett, *The purpose of higher education and the changing face of Academia*, „London Review of Education” 2004, vol. 2, no. 1, s. 67, 69.

10 P. Sztompka, *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka” 2012, nr 2, s. 13.

rodzaj interdyscyplinarności, bardziej pogłębiony, zakłada, że podejście wielodyscyplinarne konieczne jest z racji występowania szczególnych cech samego przedmiotu badań, który jest na tyle rozległy, złożony i trudny, iż wymaga otwarcia się na dorobek i inspiracje płynące ze strony innych nauk¹¹. W odniesieniu do problematyki szkolnictwa wyższego można mówić o zasadności zastosowania obu wymiarów interdyscyplinarności, aczkolwiek większym i bardziej pożądanym wyzwaniem badawczym jest zapewne podejście atrybutywne. Według Barbary Fatygi większa otwartość socjologii na inne dyscypliny stanowi istotny jej atut w zderzeniu z nowoczesnością. Autorka dodaje przy tym, iż mówiąc o zapożyczeniach z innych dyscyplin, „socjologia więcej (od)daje niż bierze: najwięcej biorą od niej pedagogika, psychologia (społeczna), wszelkie subdyscypliny związane z zarządzaniem i tzw. kulturą organizacji oraz praktyką społeczną”¹². Pomimo tego, badaczom interdyscyplinarnym stale grożą zarzuty wynikające ze sztywnego biurokratycznego podziału na dyscypliny naukowe i ocena awansowa pod kątem „czystości dyscyplinarnej”¹³, a wskazujące, że ich analizy są w niedostatecznym stopniu socjologiczne, ulegające modzie czy będące przejawem chwytu marketingowego¹⁴. Tymczasem, jak twierdzi Dominik Antonowicz, rozpiętość nurtów prowadzonych badań w zakresie szkolnictwa wyższego przebiega „kompletnie w poprzek istniejącej systematyki dyscyplin akademickich”¹⁵. Dlatego badacz zajmujący się tym obszarem dociekań socjologicznych, a korzystający z podejść czy dorobku innych dyscyplin, powinien prezentować swego rodzaju „systematyzujący eklektyzm”, który miałby służyć dopełnieniu naukowego wejrzenia w omawianą problematykę.

W Polsce najwięcej socjologicznej uwagi poświęcił problematyce interdyscyplinarności w badaniach nad szkolnictwem wyższym właśnie Dominik Antonowicz, który podkreślił przy tym wkład socjologii edukacji w szerszy nurt badań edukacyjnych. Jego zdaniem droga do emancypacji badań nad szkolnictwem wyższym była niełatwa, gdyż szkolnictwo wyższe musiało rywalizować o uwagę badaczy z edukacją elementarną, natomiast poza nurtem badań edukacyjnych prace z zakresu szkolnictwa wyższego były nieliczne i powstawały w izolacji¹⁶. Do-

11 E. Tarkowska, *Między izolacją a współpracą. Socjologia polska wobec innych dyscyplin*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności...*, s. 135–137.

12 B. Fatyga, *Socjologia między inter- a transdyscyplinarnością*, [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo IFiS PAN, Polska Akademia Nauk – Komitet Socjologii, Warszawa 2014, s. 48–49.

13 E. Kulczycki, *Ocena humanistyki w świetle wyzwań Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2016, nr 1 (207), s. 152.

14 K. Jaskułowicz, *O interdyscyplinarności kilka uwag sceptycznych*, [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności...*, s. 170–171.

15 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 323.

16 Ibidem, s. 313–314.

piero w drugiej połowie XX w. ujawniać się zaczęło zapotrzebowanie na wiedzę o szkolnictwie wyższym i jego instytucjach. Zaczęto odnotowywać dynamiczny rozwój tego obszaru badawczego oraz wzrost liczby badaczy szkolnictwa wyższego, spowodowany pojawieniem się nowego fenomenu społecznego – gwałtownego umasowienia szkolnictwa wyższego. Ulrich Teichler, pisząc w 2005 r. o tego typu badaniach prowadzonych w Europie, stwierdził, iż owe *higher education research* postrzegane są przez niektórych (P. G. Altbach) jako w pełni rozwinięta dyscyplina naukowa (gdzie termin „dyscyplina” pojawia nie w sensie klasycznego podziału na nauki humanistyczne, społeczne czy przyrodnicze, lecz w znaczeniu obszarów, które określa jednolita baza teoretyczna i metodologiczna). Szczególny wkład w rozwój tej dyscypliny ma pedagogika, psychologia, socjologia, nauki polityczne, prawo i administracja, ekonomia i nauki o biznesie¹⁷. Z kolei w *Encyklopedii szkolnictwa wyższego* (*The Encyclopedia of Higher Education*) zredagowanej przez nestorów badań szkolnictwa wyższego – Burtona Clarka i Guya Neave’a w 1992 r. – wśród dyscyplin i subdyscyplin zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego wymieniono następujące obszary tematyczne: antropologię, edukacyjne studia porównawcze, ekonomię, historię, prawo, studia w zakresie lingwistyki i retoryki, literatury, makrosocjologię, teorie organizacji, filozofię, analizę polityki, ekonomię polityczną, nauki polityczne, administrację publiczną, naukoznawstwo, psychologię społeczną, a nawet studia kobiece (*women studies*)¹⁸. Dyskusja na temat tego, czy definiować *higher education research* raczej jednak jako temat analiz czy jako odrębną dyscyplinę była wśród reprezentantów tej problematyki dość szeroka. Alberto Amaral i António Magalhães, przytaczając stanowiska wielu znanych w tym środowisku autorów (Altbach, Brennan, Teichler, Tight), w ciekawy sposób przedstawili ewolucję stanowiska Ulricha Teichlera, który w 1992 r. napisał o badaniach szkolnictwa wyższego, iż są „polem wiedzy, studiów i badań”, w 2003 r. dodał, że są one „blisko przeplatające się z polityką i praktyką”, natomiast w 2006 r. stwierdził, że stanowią one pole oparte na określonych tematach i relatywnie sfragmentaryzowane oraz pole o ogromnie zróżnicowanej bazie instytucjonalnej¹⁹. Owa instytucjonalna baza często była jednak związana z naukami społecznymi, w tym z szerzej traktowaną socjologią (tj. nie tylko socjologią edukacji).

W kontekście rozważań lokowanych w obszarze zainteresowań socjologicznych szczególnego znaczenia dowodzą próby wyszczególnienia całej subdyscypliny – socjologii szkolnictwa wyższego. Pisał o tym w latach 70. XX w. Burton

17 U. Teichler, *Research on Higher Education in Europe*, „European Journal of Education” 2005, vol. 40, no. 4, s. 448–449.

18 U. Teichler, *The initial objectives of CHER to form a professional organisation of higher education researchers*, [w:] B. M. Kehm, Ch. Musselin (eds.), *The Development of Higher Education Research in Europe. 25 Years of CHER*, Sens Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013, s. 10–11.

19 A. Amaral, A. Magalhães, *Higher education research between policy and practice*, [w:] B. M. Kehm, Ch. Musselin (eds.), *The Development of Higher Education Research in Europe...*, s. 46.

Clark w swoim artykule zamieszczonym w czasopiśmie „Sociology of Education”, zatytułowanym *Development of the sociology of higher education*²⁰. Według Patricii Gumpert, redaktorki tomu poświęconego socjologii szkolnictwa wyższego, *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, subdyscyplina ta była przez Clarka traktowana niezwykle poważnie, aczkolwiek w tamtych czasach nazwał ją relatywnie młodą i nieuformowaną. Mimo to dostrzegał w niej potencjał na wzbogacenie teorii i metod socjologicznych, a także podkreślał jej rolę w zrozumieniu problemów szkolnictwa wyższego, zwłaszcza poprzez krytyczny namysł nad instytucjonalnym charakterem szkolnictwa wyższego i jego szerokimi społecznymi funkcjami²¹. W tym samym tomie piszący o różnych ujęciach w badaniach polityki szkolnictwa wyższego Michael Bastedo podkreślił znaczenie socjologicznych koncepcji i ram badawczych jako okazji do pozyskania nowego i ważnego wglądu w proces formowania polityki²². Podobnie, inna badaczka szkolnictwa wyższego, Rosemary Deem, opisując relacje pomiędzy socjologią a socjologią edukacji i kreśląc wizję rozwoju socjologii szkolnictwa wyższego, podkreślała, iż subdyscyplina ta jest doskonałym obszarem dla współpracy pomiędzy socjologami i reprezentantami innych nauk społecznych. Dzięki temu może również ułatwiać zaangażowanie w tworzenie polityki szkolnictwa wyższego²³.

O związkach pomiędzy badaniami szkolnictwa wyższego (*higher education research*) a polityką szkolnictwa wyższego (*higher education policy*), a także praktyką szkolnictwa wyższego (*higher education practice*) pisali też inni badacze. W 2000 r. Ulrich Teichler postrzegał te relacje jako „dalekie od optymalnych”, wskazując po stronie badaczy albo na zbyt otwarcie utylitarne zaufanie do badań szkolnictwa wyższego czy brak zainteresowania realnymi problemami szkolnictwa wyższego i poszukiwaniem rozwiązań służących poprawie, albo – po stronie polityków i praktyków – na brak zainteresowania systematyczną wiedzą w tym zakresie²⁴. Mówiąc o podejściu badaczy do tej kwestii, trzeba mieć na względzie rozróżnienie, na które zwrócili uwagę Amaral i Magalhães, czyli badania szkolnictwa wyższego oraz badania dla szkolnictwa wyższego. Pierwszy typ koncentruje się bowiem na analizach procesów i przemian w szkolnictwie wyższym oraz ich

20 B. R. Clark, *Development of the sociology of higher education*, „Sociology of Education” 1973, vol. 46, no. 1, s. 2–14.

21 P. J. Gumpert, *Sociology of higher education: An evolving field*, [w:] P. J. Gumpert (ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, The Jones Hopkins University Press, Baltimore 2007, s. 20–21.

22 M. N. Bastedo, *Sociological frameworks for higher education policy research*, [w:] P. J. Gumpert (ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions...*, s. 309.

23 R. Deem, *Sociology and the sociology of higher education: A missed call or a disconnection?*, „International Studies in Sociology of Education” 2004, vol. 14, no. 1.

24 U. Teichler, *The relationships between higher education research and higher education policy and practice: The researchers' perspective*, [w:] U. Teichler, J. Sadlak (eds.), *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*, Emerald Group Publishing, Pergamon 2000, s. 4–5.

efektów, drugi zaś – na potrzeby formułowania rekomendacji i dostarczania aktorom polityki (*policy-makers*), administratorom i menadżerom danych przydatnych w procesach rządzenia²⁵. Z tego powodu przywoływana przez autorów Elaine El-Khawas zidentyfikowała trzy osobne sfery badań nad szkolnictwem wyższym (badawczą, polityczną i praktyczną), wskazując na badania reprezentowane przez instytucje akademickie, badania reprezentowane przez agencje czy rządy oraz badania z zakresu zarządzania szkolnictwem wyższym. Zbliżone trójdzielne ujęcie zaproponowali Amaral i Magalhães, według których badania nad szkolnictwem wyższym odzwierciedlają trzy różne podejścia: podejście nauk społecznych, podejście związane z konsultowaniem oraz podejście związane z zarządzaniem. To pierwsze, rozwijane przez naukowców, nie ma na celu rozwiązywania problemów ani doradzania w kwestiach polityki, lecz raczej odnajdywanie prawidłowości, trendów i sprzecznych perspektyw w społecznej rzeczywistości. W ramach drugiego podejścia chodzi o polityczne doradzanie ministrom edukacji oraz Komisji Europejskiej, w którym cele badawcze powiązane są z implementacją rozwiązań. Trzecie podejście wynika z międzynarodowych badań nad organizacjami uwzględniającymi takie zagadnienia i cele badawcze, jak ich wyniki, efektywność, skuteczność itp. Według przytaczanych autorów ostatecznie jednak badania te skoncentrowane są na instytucjonalnym poziomie, a wspomniane trzy podejścia przenikają się wzajemnie²⁶. Na większą jeszcze złożoność powiązań pomiędzy badaniami szkolnictwa wyższego i polityką zwraca uwagę Åse Gornitzka. Zdaniem autorki związki te mają charakter multimodalny i można je postrzegać na sześć różnych sposobów: (1) instrumentalne wykorzystanie badań – badania jako instrument w rozwoju polityki skoncentrowane na treści polityki i mające przy tym pomagać w rozwiązywaniu problemów; (2) strategiczne wykorzystanie badań – badania gromadzone nie na potrzeby rozwiązywania problemów, ale w celu legitymizowania pozycji agencji czy aktorów polityki (niekoniecznie odwołujące się do treści polityki); (3) konceptualne wykorzystanie badań – badania kształtujące światopogląd decydentów i przez to mające wpływ na procesy konstytuowania polityk publicznych, wiodące koncepcje i język; (4) monitorujące wykorzystanie badań – zorientowane długoterminowo badania służące obserwacji środowiska w celu wzmacniania zdolności aktorów polityki (*policy makers*) do reagowania na przyszłe zmiany, problemy i zdarzenia, nie zaś do podejmowania bieżących decyzji w partykularnych problemach (choć mogą być przydatne w wymiarze instrumentalnym); (5) wykorzystanie badań do tworzenia agendy – badania zwracające uwagę aktorów polityki na pewne kwestie, które mogą być postrzegane jako warte uwzględnienia w agendzie polityki (nawet poprzez wskazywanie rozwiązań dla problemów, które jeszcze nie zostały zidentyfikowane i rozpoznane jako problemy polityki); (6) symboliczne wykorzystanie

25 A. Amaral, A. Magalhães, *Higher education research perspectives*, [w:] P. B. Richards (ed.), *Global Issues in Higher Education*, Nova Science Publishers Inc., New York 2007, s. 185.

26 Ibidem, s. 48.